
מסה

הלומד למה הוא דומה?

פירוש חדש למשניות כה-כז בפרק ד במסכת אבות

איתן כהן

“האדם לפני שילמד אינו אלא כבהמה”.
רמב”ם, הקדמה לפירוש המשניות

“הלימוד הוא דרכה של האמת להיווצר
כך שהיא איננה היצירה שלי”.
לוינס, כוליות ואינסוף

מבוא: הלומד למה הוא דומה?

למידה היא יסוד היסודות בעולמם של חז”ל. אך מהי למידה, וכיצד אנשים לומדים? אף על פי שחז”ל הדגישו פעמים אינספור את חשיבות הלמידה, נדיר למצוא בכתביהם התייחסות למהותה. במאמר זה אציע פירוש חדש למשניות כה-כז בפרק הרביעי במסכת אבות; ובניגוד לפירוש הרווח, אטען שמוצגות בהן שלוש תאוריות שונות של למידה.

למידה היא תופעה חמקמקה שקשה לצפות בה, וקשה אף יותר להגדירה במילים. במטרה להתגבר על קושי זה בוחרים הדוברים במשניות שלפנינו בדימויים ובמטפורות, ואלה מאפשרים להם להמשיג את הלמידה, חרף היותה פעילות נפשית סמויה. בעשרות השנים האחרונות הצביעו בלשנים (Reddy, 1979), מדעני מוח (Lakoff, 1993) וחוקרי חינוך (Sfard, 1998) על המקום המרכזי שממלאות מטפורות בשפה ובמחשבה.¹ המטפורה היא כלי קוגניטיבי חיוני שמרחיב את

1 במדעי הקוגניציה מקובל לדבר על מטפורות, ואילו המשניות שבהן נדון במאמר זה עושות שימוש בדימויים. חרף ההבדל שבין שני המונחים, בחרתי לטשטש במכוון את ההבחנה ביניהם ולטעון כי הדימויים במשניות משמשים בדיוק באותו האופן שבו מקובל להתייחס למטפורות במדעי הקוגניציה (Lakoff & Johnson, [1980] 2003).

הדעת, ובה בעת גם מגביל אותה. מחד גיסא, מטפורות מאפשרות לשפה ולחשיבה לפרוץ מחסומים ולהרחיב את תחומי פעילותם למחוזות חדשים; מאידך גיסא, עצם בחירת המטפורה, הכרוכה בהעתקה של שיח מתחום אחד לתחום אחר, משרטטת את גבולות החשיבה על אודות מושאה.

בעמודים הבאים אראה שהבחירה בדימויים שונים עשויה להוביל את אלישע בן אבויה, את רבי יוסי ואת רבי להכרעות מנוגדות בשאלות שנוגעות למהות הלמידה. מפאת קוצר היריעה אמנם לא אוכל למנות כאן את ההשלכות של אי-ההסכמות הללו ואסתפק בטענה כללית – הבחירה בדימוי מסוים לתיאור הלמידה גוררת גם הבדלים באופן שבו אנו תופסים את המעשה החינוכי ומשליכה באופן ישיר על הדרכים שבאמצעותן אנו מעריכים את מידת הצלחתנו – כמורים וכתלמידים.

הלומד למה הוא דומה? לדיו כתובה על נייר

אֱלִישֶׁע בֶּן אֲבוּיָה אָמַר:
הַלּוֹמֵד יֵלֵד לְמָה הוּא דוֹמֵה?
לְדָיו כְּתוּבָה עַל נֶיֶר חָדָשׁ.
וְהַלּוֹמֵד זָקֵן לְמָה הוּא דוֹמֵה?
לְדָיו כְּתוּבָה עַל נֶיֶר מְחֻקָּה.
(אבות, פרק ד, משנה כה)

למידה מוגדרת על פי רוב במונחים של שינוי, אולם מהו הדבר שמשתנה ומה מאפיין את השינוי שמתחולל? עלייתם של מדעי הקוגניציה בעקבות המהפכה הקוגניטיבית (cognitive revolution) שהתרחשה בשנות החמישים של המאה ה-20, והתהליך שהוביל למיסודם כתחום דעת נפרד, שופכים אור על התשובות שהציע אלישע בן אבויה לשאלות הללו במשנה כה. בתקופה שקדמה למהפכה הקוגניטיבית שלטה בפסיכולוגיה האמריקאית הגישה הביהביוריסטית, שהגדירה את הלמידה כשינוי התנהגותי המתרחש בדרך כלל כתוצאה מהתניה (Watson & Rayner, 1920). המהפכה הקוגניטיבית "החזירה את הנפש לפסיכולוגיה הניסויית" (Miller, 2003, p. 142), ומדעני הקוגניציה החדשים המשיגו מחדש את הלמידה במונחים נפשיים, כתהליך פנימי של רכישת ידע על ידי הלומד שאין לו בהכרח ביטוי התנהגותי (Bruner, 1990; Gardner, 1985; Miller, 2003).

המשגה חדשה זו של הלמידה, כשינוי נפשי-תודעתי, הושפעה מאוד גם ממדעי המחשב שהתפתחו באותן שנים. כתוצאה מכך נטו פסיכולוגים קוגניטיביים להתמקד ביכולת של נחקריהם לקלוט, לעבד, לזכור ולשלוף מידע.² אחד ההישגים הבולטים של מדעי הקוגניציה היה אוסף של תאוריות על "הארכיטקטורה הקוגניטיבית", כינוי למנגנון הנפשי שאמון על קליטה ועיבוד של מידע. ריצ'רד אטקינסון וריצ'רד שיפריין (Atkinson & Shiffrin, 1968) נחשבו לחלוצים בתחום זה בהבחנים בין שלושה סוגי זיכרון: זיכרון חושי, שבו נשמר מידע רב מאוד שנקלט בחושים למשך רגעים ספורים בלבד; זיכרון לטווח קצר (Short Time Memory, STM), המכונה גם זיכרון עבודה (working memory), ובו נשמר המידע שאדם משתמש בו ברגע מסוים; וזיכרון לטווח ארוך, המהווה מצבור של ידיעות ומיומנויות העומדות לרשות האדם בכל רגע נתון. לפי תפיסה זו, למידה מומשגת כמעבר של מידע מהחושים, דרך הזיכרון לטווח קצר, ועד לאחסונו בזיכרון לטווח ארוך. המסקנה המתבקשת מאימוץ המודל של אטקינסון ושיפריין היא ש"מטרת ההוראה בכללותה היא לחולל שינוי בזיכרון לטווח ארוך. אם שום שינוי לא אירע בזיכרון לטווח ארוך, שום דבר לא נלמד" (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006, p. 77).

הבחירה של אלישע בן אבויה בדימוי של דיו כתובה על גבי נייר לתיאור הלמידה מזכירה מאוד את התפיסה הרואה בלמידה עיבוד וזיכרון של מידע הנקלט בחושים. האופן שבו המידע עובר מהיד לדיו ולבסוף לנייר דומה להפליא למנגנון הארכיטקטורה הקוגניטיבית של אטקינסון ושיפריין. איכות הלמידה, לשיטת בן אבויה, נמדדת מבחינת כמותית: כמה ידע נשמר בזיכרון ארוך הטווח? כמה מאמץ נדרש הלומד להשקיע בתהליך הלמידה? לשיטתו, ילדים, שכותבים על "נייר חדש", נהנים מעדיפות בהשוואה לזקנים, שכותבים על "נייר מחוק".³ במונחים של מדעי הקוגניציה, ייתכן שאלישע בן אבויה הניח כי לילדים יש יותר זיכרון פנוי, או שהחושים ומנגנוני הזיכרון שלהם חדים יותר.

אך האם יש ממצאים שתומכים בהשערה של אלישע בן אבויה בדבר היכולות של לומדים שונים? האם ילדים באמת לומדים טוב יותר מזקנים? אם נבחר לפרש

2 אחד ממובילי המהפכה ניסח זאת כך: "The kind of linguistic recording that people do seems to me to be the lifeblood of the thought processes" (Miller, 1994, p. 351).

3 חשוב להדגיש שהנייר שבו מדובר אינו זה המוכר לנו כיום, אלא מגילת קלף או פפירוס שנתפס כחומר רבי-פעמי, ומקובל היה למחוק אותו ולרשום על גביו פעמים רבות, כך שהוא ליווה את הלומד תקופה ארוכה.

את המונח "זקנים" במובן החזו"לי, כבקיאים ומלומדים, ההבחנה של אלישע בן אבויה אינה פונקציה של גיל אלא דווקא של ניסיון. זקן אינו אדם שחי שנים רבות, אלא מישהו שלמד הרבה, ולכן ה"נייר" שלו "מחוק". ילד, לעומת זאת, יכול להיות מבוגר שטרם למד ולכן ה"נייר" שלו "חדש". לפי פירוש זה, ההבחנה של בן אבויה בין זקנים לילדים דומה מאוד להבחנה המקובלת במדעי הקוגניציה בין מומחים לטירונים. אולם בניגוד לטענתו שילדים הם תלמידים טובים יותר מזקנים, המחקר במדעי הקוגניציה מוכיח דווקא את ההפך.

בשורת מחקרים שנערכו מאז אמצע שנות השישים של המאה ה-20 הוכח, כי מומחים קולטים מידע רב יותר מאשר טירונים, ובקלות רבה יותר. באחד הניסויים הביטו שלושה שחמטאים בדרגת מומחיות שונה – רבי־אמן, שחקן מנוסה, וטירון – לעבר לוח שחמט שהוצבו עליו כלים רבים. כעבור חמש שניות כיסו החוקרים את הלוח וביקשו מהנחקרים לשחזר את מיקום הכלים. הרבי־אמן הצליח לשחזר את המיקום של כלים רבים (16); השחקן המנוסה הצליח לזכור פחות (8), והטירון הצליח לזכור הכי מעט (4). בניסוי אחר הצליחו מתמטיקאים מומחים לזהות במהירות רבה יותר מטירונים סוגי בעיות שדרך הפתרון שלהן דומה. מחקרים דומים, שהשוו בין יכולת קליטת המידע של מומחים לבין זו של טירונים במגוון תחומים (הנדסה, הוראה, פיזיקה ועוד) הובילו את החוקרים למסקנה הפוכה מזו של בן אבויה. מחקרים אלה מלמדים שלמומחים עדיפות על פני טירונים, משום שהם מצליחים לארגן את הידע שלהם בתבניות קבועות מראש סביב "רעיונות גדולים" או באמצעות דרכי חשיבה יסודיות בתחום מומחיותם (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

הלומד למה הוא דומה? לאוכל ענבים ושותה יין

רבי יוסי בר יהודה איש כפר הבבלי אומר:
הלומד מן הקטנים למה הוא דומה?
לאוכל ענבים קהות ושותה יין מגתו.
והלומד מן הזקנים למה הוא דומה?
לאוכל ענבים בשולות ושותה יין ישן
(אבות, פרק ד, משנה כו).

מה הקשר בין דברי רבי יוסי במשנה כו לבין העמדה של אלישע בן אבויה, שהובאה במשנה כה? חוקר הספרות אביגדור שנאן מנסח היטב את הפירוש המקובל: "הדמיון בין דבריו [של רבי יוסי] לבין מאמרו של אלישע בן אבויה הוא ניכר, אף ששני החכמים עוסקים בעניינים שונים. אלישע דיבר על גילאי הלומדים, ואילו ר' יוסי מדבר על גילאי המלמדים" (שנאן, 2009, עמ' 170). לפי פירוש זה, משנה כו מאפיינת את המורה האידאלי, שלא כמשנה כה, שעוסקת בתלמיד האידאלי. אולם מבט נוסף מגלה שממש בדומה לאלישע, רבי יוסי השווה בין שני סוגי לומדים, בהבחינו בין למידה טובה ללמידה גרועה. לכן, בניגוד לפירוש המקובל, ייתכן שבין התנאים יש מחלוקת יסודית סביב השאלה מהי למידה. כדי להבהיר את המחלוקת נזכיר בקצרה ביקורת כנגד הגישה הקוגניטיבית, ולאחר מכן נתאר את תאוריית הלמידה הממוצבת (Brown, Collins, & Duguid, 1989), המדגישה את ההקשר החברתי וההיסטורי של הלומד ושל הרעיונות הנלמדים. תאוריה זו עשויה לשפוך אור על עמדת רבי יוסי.

מבקרי הגישה הקוגניטיבית טענו שחוקרי קוגניציה נוטים להתמקד בלומד היחיד, אף על פי שלמידה היא פעולה חברתית הקשורה באופן אינהרנטי לתקשורת ולשפה (Vygotsky, 1978). כמו כן נטען, שהתפיסה הקוגניטיבית נוטה להתייחס לידע ולמילים באופן מהותני, כאל חפצים המכילים משמעות קבועה ובלתי משתנה, שניתן להעביר מאדם לאדם. לטענת המבקרים, תפיסה זו מנוגדת לתאוריות מתחום הפרשנות (Gadamer, 1975) והבלשנות (Reddy, 1979), המייחסות חשיבות מכרעת להקשר הסוציו-היסטורי במסגרת תהליכי כינון משמעות.

ואכן, דימוי הכתיבה שנקט אלישע מתעלם לחלוטין מההקשר החברתי הן של הלומד והן של הידע הנלמד. החלופה שמציע רבי יוסי לתיאור הלמידה – אוכל

ענבים ושותה יין – גם מביאה בחשבון את ההקשר החברתי ("הלומד מ..."), וגם יוצרת הבחנה בין מקרים שבהם הידע הוא שימושי, לבין מקרים שבהם אותו ידע הוא נטול משמעות, משום שאי-אפשר להשתמש בו. לכן ניתן לקרוא את דבריהם של בן אבויה ושל רבי יוסי כמחלוקת על מהות הלמידה. בעוד הדברים של בן אבויה תואמים את התפיסה שהתפתחה במדעי הקוגניציה, דברי רבי יוסי מבטאים את גישת הלמידה הממוצבת.

תאוריית הלמידה הממוצבת, בניגוד לתפיסה הקוגניטיבית, מדמה ידע שנלמד לכלי עבודה, ואת הלומדים לחברים בקהילה מקצועית שמשמשים בכלים הללו. בדומה לכלים פיזיים, מילים מקבלות משמעות רק כשהן משמשות אותנו בחיי היום-יום. במחקרים שהשוו בין תהליך הרכישה של שפת אם לתהליך הרכישה של שפה שנייה מצאו חוקרים פער דרמטי בין למידה ממוצבת לבין למידה נטולת הקשר (Miller & Gildea, 1987). החוקרים העריכו על בסיס ממצאיהם, שכאשר ילדים לומדים שפת אם בסביבה אותנטית שבה היא משמשת אותם בחיי היום-יום, צעיר בן 17 לומד כ-5,000 מילים בשנה בממוצע (כ-13 מילים חדשות ביום!) בכל אחת משנות חייו, החל מגיל שנה.⁴ לעומת זאת, כשלימוד השפה מתרחש בסביבה נטולת הקשר באמצעות שינון של הגדרות מילוניות, כפי שנעשה פעמים רבות בלימודי שפה שנייה בבית הספר, התהליך איטי בהרבה ואף כושל, ובו לא זו בלבד שניתן ללמוד 100-200 מילים בשנה לכל היותר, אלא שגם רמת השליטה של הלומדים במילים שלמדו נמוכה יחסית.

כשאנו מתייחסים למילים כאל כלים שימושיים, משמעותן הופכת גמישה, ואף עשויה להשתנות על פי ההקשר. כדי להשתמש בכלים בצורה נכונה עלינו להשתייך לתרבות של הקהילה שבה הם נוצרו, ובמידה רבה גם להבין את הנסיבות ואת הצרכים שהובילו להיווצרותם. באופן דומה ניתן לומר כי ידע, שמוגדר על פי גישה זו ככלי קוגניטיבי, מגלם את התכונה שהצטברה בתרבות שבה הוא משמש, ואת התובנות ומכלול הניסיון שצברו חברי הקהילה. משמעות המילים והידע אינה קבועה; היא תוצר של משא ומתן מתמשך בקרב חברי הקהילה, שבו הופך הלומד להיות חבר במהלך לימודיו. בדומה לקהילות מקצועיות מקבילות שמשמשות לעיתים באותם כלים בדרכים שונות, קהילות דיסציפלינריות משמשות בצורות

4 זו הערכה נדיבה מאוד, וכדאי לציין שעל פי הערכות שמרניות יותר ילדים מסוגלים ללמוד עד 12 מילים ביום בתקופה קצרה של שנים ספורות (Chomsky, 1988).

שונות במילים ובשפות. כך למשל, משוררים והיסטוריונים משתמשים באותן מילים בדרכים שונות לחלוטין; ופיזיקאים ומהנדסים עושים שימוש שונה בנוסחאות מתמטיות בהתאם לצורכי קהילותיהם המשתנות. פעילות, ידע, קהילה ואדם מכוננים מחדש זה את זה בתהליך מתמיד (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991). על פי הגישה הממוצבת, למידה אינה שינון של מילים נטולות הקשר, אלא תהליך של שינוי בזהות, שבמסגרתו הופך הלומד לחבר בקהילה המשתמשת באופן מושכל בכלים העומדים לרשותה. לעיתים, תהליך זה מביא לשינויים גם בכלים עצמם ובאופן שבו הם משמשים את הלומד ואת חברי הקהילה. בהתאם לכך, למידה חייבת להימדד גם בקנה מידה של שייכות ופעילות חברתית, ולא רק של קליטה, עיבוד וזיכרון של ידע.

אלישע בן אבויה תיאר את הלמידה כפעילות קוגניטיבית של היחיד, שבה הוא קולט נתונים, מעבד אותם, ומאחסן אותם בזיכרון לטווח ארוך. הנתונים אינם משתנים, אלא מועתקים; הלומד אינו משתנה, אלא צובר עוד ידיעות נכונות או שגויות על העולם שבחוץ. הלומד האידאלי הוא זה שיכול לאחסן ולשלוף מידע רב בקלות, במהירות וביעילות (אדם שה"נייר" שלו "חלק"). אך רבי יוסי דוחה עמדה זו מכול וכול. לתפיסתו, לא תיתכן למידה שאיננה חברתית, ואין משמעות לידע המנותק מהקשר קהילתי; אי-אפשר ללמוד בלי מורה, וטיב הלמידה תלוי בטיב המורה. מורה טוב הוא מורה זקן, ובמילים אחרות, מומחה שצבר ניסיון רב בקהילה המקצועית, שיכול לחנוך את התלמיד ולהובילו בתהליך ההיטמעות בקהילה שכרגע הוא נמצא בשוליה. כדי להמחיש את ההשפעה המכרעת שיש להקשר החברתי על משמעות התוכן הנלמד בוחר רבי יוסי בדימוי של אוכל ענבים ושותה יין. בדומה למילים, הגפן מאפשרת מגוון של משמעויות המתאימות לנסיבות שונות: לעיתים יין לשתייה ולעיתים ענבים לאכילה. הבחירה בדימוי חקלאי במציאות שבה רוב בני האדם עסוקים בחיי היום-יום בחקלאות, מלמדת רבות על הגישה של רבי יוסי, שראה בלמידה תהליך שמחייב הקשר אותנטי.

הלומד למה הוא דומה? לקנקן מלא או ריק

רבי אומר:

אל תסתכל בקנקן, אלא במה שיש בו.
יש קנקן חדש מלא יֶשֶׁן,
וישן יֶשֶׁן שאֶפְלוּ חֶדֶשׁ אֵין בו.
(אבות, פרק ד, משנה כז)

דברי רבי הם אחד הביטויים המוכרים ביותר מפרקי אבות. בשימוש יומיומי כוונתם בדרך כלל לכך שאין לשפוט אדם לפי מראהו החיצוני, משום שהמראה החיצוני אינו מעיד על מאפיינים הסמויים מן העין. כחלק מרצף המשניות, דברי רבי עשויים להיתפס כהסתייגות מדברי אלישע בן אבויה ורבי יוסי, שהעריכו לומדים ומורים על פי מאפיינים חיצוניים, מבלי להתחשב בהישגיהם. פירוש זה בהחלט מתקבל על הדעת, ואין לפסול אותו, אולם הוא מעורר שתי תהיות. האחת, אין בכך כל חידוש. ברי שעדיף לא להעריך אנשים לפי גילם או לפי מראם החיצוני. השנייה, מבחינה לשונית ותחבירית נראה כי רבי מאמץ את התבנית של אלישע ורבי יוסי, שהבהירו את המונח למידה באמצעות דימויים ומתוך הבחנה בין שני סוגי לומדים. בהתחשב בהקשר ובמבנה התחבירי, סביר להניח שבדומה לשני קודמיו, רבי ביקש להבהיר מהי למידה וכיצד היא מתרחשת באמצעות הבחנה בין למידה מיטבית ללמידה כושלת. הפירוש החדש שנציע לדברי רבי מבוסס על הבחנה חשובה בין שני סוגים של למידה: שליטה ואימוץ.

במחקר שנערך בשנות התשעים התחקה האנתרופולוג גיימס וורש אחר התודעה ההיסטורית של אזרחי אסטוניה (Wertsch, 2000). בשנים 1940-1991, הייתה אסטוניה תחת שלטון ברית המועצות, וכשהחוקר ביקש מאסטונים לספר על תהליך הסיפוח של ארצם, התברר לו שהיו שני נרטיבים היסטוריים מקבילים, שהיו מוכרים לכל המרואיינים. כולם הכירו היטב את הנרטיב הסובייטי הרשמי, שהופץ במערכת החינוך, בתקשורת, בטקסים וכדומה, שלפיו האסטונים עצמם הם שביקשו להיות מסופחים. אולם כל המרואיינים הכירו גם נרטיב חלופי, שצונזר על ידי השלטון המרכזי, שלפיו הסיפוח נכפה על אסטוניה ונעשה בניגוד לרצון אזרחיה. מה שהרשים את וורש יותר מכול היה העובדה שלמרות ששלטו בנרטיב הרשמי בצורה טובה הרבה יותר, כלל הנחקרים דחו אותו וטענו שהוא שקרי. שליטתם

בנרטיב החלופי, לעומת זאת, היתה חלקית מאוד, ואף על פי כן הם האמינו שהוא אמיתי.

ממצאים אלה מצביעים על הבחנה בין שני סוגים של למידה, שוורש מכנה "שליטה" (mastery) ו"אימוץ" (appropriation), שאינם בהכרח תלויים זה בזה. לא פעם, מטרת החינוך היא להביא לשינוי בזהות הלומדים, בעמדותיהם ובהשקפת עולמם, והאמצעי המשמש לכך הוא מפגש עם תוכן מסוים, כגון רעיונות, נתונים או שפות, דהיינו שליטה, שתביא לידי אימוץ.⁵ הנחת היסוד הסמויה של אנשי החינוך היא, שהתלמידים יפנימו באופן זה או אחר את מה שהם לומדים, ושהרעיונות והידע שהם פוגשים יהפכו להיות חלק ממי שהם ומהאופן שבו הם מזהים את עצמם, ואף יעצבו את היחס שלהם לחברה ולעולם. אולם המחקר של וורש מראה בבירור כי תיתכן גם "ידיעה ללא אמונה" או "אמונה ללא ידיעה".⁶ לאור ההבחנה בין "שליטה" לבין "אימוץ" נוכל להציע פירוש חדש לדימוי של רבי, המבטא לא רק הסתייגות מדברי קודמיו, אלא תאוריה שלישית של למידה. בדברי הפתיחה "אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו" מדגיש רבי, שמטרת הלמידה היא אימוץ ולא שליטה. למידה מיטבית לפי רבי היא "קנקן חדש מלא [יין] ישן", כלומר למידה שבמהלכה מאמץ הלומד ערכים ורעיונות שהוא בא במגע עימם במהלך לימודו. למידה כושלת, לעומת זאת, היא "קנקן [ישן שאפילו [יין] חדש אין בו", דהיינו למידה שאין בה אימוץ כלל, אף על פי שהיא עשויה להביא לידי שליטה.

5 כך למשל, תוכנית הלימודים החדשה בתרבות יהודית-ישראלית "נועדה לחזק ולהעמיק את הזהות היהודית-ציונית-ישראלית של תלמידי מערכת החינוך הממלכתית, את תחושת השייכות שלהם, אחריותם ומחויבותם לעמם, למורשתם, ולתרבותם". האמצעי להשגת מטרה זו הוא "להפגיש את התלמידים [...] עם היצירה לדורותיה, עם הערכים היסודיים המגולמים [...] לחשוף את התלמידים ליהדות משמעותית, רבת-פנים, רלוונטית לחייהם [...] ולתת בידיהם ידע נרחב ומעמיק, חוויות עשירות וכלים מגוונים וחדשניים לפיתוח אישיותם וזהותם של התלמידים כיהודים, כישראלים וכבני אדם" (משרד החינוך, 2016). הממצאים של וורש הוכיחו שאין קשר הכרחי בין חיזוק הזהות לבין המפגש עם היצירה, הידע והחוויות, ושתלמידים יכולים להגיע להישגים לימודיים מבלי שהדבר ישפיע על זהותם ועל אמונותיהם.

6 שמעתי ממורה לפיזיקה על שיחה מעוררת השתאות שקיים עם קבוצת תלמידות. הוא ביקש מהן להסביר תופעה מסוימת, והן השיבו לו על פי התאוריות והנוסחאות שנלמדו, אך מיהרו להסתייג. לצד ההסבר השיטתי והמדויק שהציעו, הקפידו התלמידות לציין שהן אמנם יודעות שזו התשובה שהמורה מצפה לה, אך בעצם הן אינן מאמינות שהתשובה הזאת היא התשובה הנכונה, משום ש"זה פשוט לא יכול להיות נכון".

כיצד מתרחש תהליך האימוץ? בדרך כלל, השפה נתפסת ככלי לביטוי מחשבות פנימיות וכאמצעי להחצין את מה שנמצא אצל הדובר "בפנים". במילים אחרות, מקובל לחשוב כי המחשבה התוך-אישית קודמת לדיבור הבין-אישי: "אפשר לדמות את המחשבה לענן המוריד גשם של מילים" (ויגוצקי, 2003, עמ' 258). אולם בלי לערער על תפיסה זו, לב ויגוצקי (1896-1934), שנחשב לאבי הפסיכולוגיה הסוציו-תרבותית, טען שגם ההפך הוא הנכון – שהשפה משמשת גם כאמצעי להפנמה של תרבות חיצונית, שממלאה תפקיד מרכזי בהתפתחות הפרט ובגיבוש עולמו הפנימי (Penuel & Wertsch, 1995).

מהי בדיוק הפנמה? ויגוצקי מדגים את התאוריה שלו באמצעות פעולת ההצבעה שמתחילה כניסיון של ילד לאחוז בחפץ מסוים. הילד מושיט את ידו, אולם החפץ רחוק מדי, וידו נותרת מושטת באוויר; אצבעותיו נקפצות כאילו הוא אחוז בחפץ, אך ללא הועיל. כשאמו מבחינה בכך, ההצבעה הופכת מפעולה אישית לפעולה חברתית, שמתווכת בין האדם לבין הזולת. התנועה הופכת למחווה, או לפעולה סמלית ומשמעותית, שמורכבת ממסמן ומסומן (הילד מושיט את ידו ומסמן בכך שהוא מעוניין בחפץ). בתחילה, משמעות התנועה נקבעת על ידי האם, ורק בדיעבד, אחרי שהאם מגיבה, הילד מבין את משמעות התנועה שהוא עצמו ביצע. כשהילד הופך מודע ליכולתו לסמן את רצונו באמצעות סמלים, הוא מסוגל ליצור מחשבות המשתמשות בסמלים הללו, או לחשוב במונחים של רצון וחשק (Vygotsky, 1978). החשיבה, לפי תפיסה זו, היא שיחה פנימית שהאדם מנהל עם עצמו, באמצעות סמלים שמקורם בתקשורת בין-אישית. ויגוצקי האמין כי רק הפנמה של שפה ומערכות סמלים נוספות יכולה להסביר את התפתחות המודעות, הזיכרון, ופעולות קוגניטיביות נוספות, המשמשות את הפרט ככינון זהותו. התאוריה של ויגוצקי מבהירה את הטיפוס הראשון שמתאר רבי, המסמל למידה מיטבית. ניתן לפרש את הביטוי "קנקן חדש מלא ישן" כך: הקנקן החדש הוא הלומד הצעיר, והיין הישן הוא מערכת הסמלים התרבותיים, שהתפתחו במשך אלפי שנות היסטוריה, שהפנים. לפני הלימוד, סמלים אלו – ערכים, רעיונות, מילים, דרכי חשיבה, וכדומה – שימשו אנשים אחרים; כעת, אחרי שהפנימם, הם עשויים לשמש גם את הלומד בגיבוש מחשבותיו וזהותו באמצעות השיחות הפנימיות שהוא מקיים עם עצמו. אולם כפי שראינו, לעיתים תיתכן "שליטה" ללא "אימוץ", "ידיעה ללא אמונה", או במילים של רבי, "ישן שאפילו חדש אין בו". גם כאן הלומד משול לקנקן, והתרבות נמשלת ליין. אך כעת, דווקא הלומד הוא שמתואר כישן, בעוד התרבות

משולה להיעדר: "אפילו [לא] חדש". דהיינו, כלפי חוץ הלומד מפגין שליטה בחומר הנלמד, אולם שליטה זו היא חסרת תוחלת, משום שאין בה מרכיב של אימוץ, והיא מן הפה אל החוץ. לנוכח תאוריית ההפנמה של ויגוצקי מתעוררת השאלה ההפוכה: כיצד תיתכן שליטה ללא אימוץ? מה גורם לכך שלומדים ששולטים בשפה אינם מפנימים אותה ואינם משתמשים בה בהבניית זהותם? פתרון אפשרי לתעלומה זו נוכל למצוא בכתבי מיכאיל בכטין,⁷ שעסק גם הוא באופן שבו מתווכת השפה בין בני אדם לבין התרבות.

בכטין הצביע על כשל מובנה בשפה. אמנם משמעות המילים נובעת לא פעם מהקשר שבו הן משמשות,⁸ אך למרות העובדה שמשמעות המילה משתנה בהתאם להקשרה, אנו כבולים למילים שכבר נעשה בהן שימוש על ידי אנשים אחרים ובהקשרים אחרים, משום שלא תיתכן שפה פרטית (Wittgenstein, 1958). כתוצאה ממצב עניינים זה, טוען בכטין, המילים שעומדות לרשות הרובר ("דיבר" בלשון המתרגם) מפתחות לאורך השנים מעין זהות עצמאית, בעקבות השימושים הרבים והמגוונים שנעשו בהן. מתח זה שבין הרצון של האדם לשלוט במילים ולהכפיף אותן לרצונו לבין העצמאות של המילים מסביר מציאות מוכרת, שבה אנו מוצאים שיש מילים שקשה לנו לאמץ; מילים שנתפסות על ידינו כרוחות, מוזרות, או בלתי מתאימות, למרות שאין להן חלופה הולמת:

הדיבר בלשון – דיבר זר למחצה. הוא "נרכש" בשעה שהמדבר מאכלס אותו בכוונתו שלו, בהטעמתו שלו, בשעה שהוא משתלט על הדיבר, מסגלו למגמתו המושגית והמבעית. עד לאותה שעה של סיגול, הדיבר חי לא בלשון ניטרלית וחסרת פרצוף (הרי לא מן המילון המדבר נוטל את המלה!) אלא בפיות זרים בהקשרים זרים, בשירות כוונות זרות: מכאן צריך לקחת את הדיבר, לרוכשו ולסגלו ולא כל דיבר ניתן לכך בקלות שווה לכל אדם. מילים רבות מתנגדות לכך התנגדות עקשנית [...] יש מילים העומדות בזרותן, הנשמעות זרות בפי המדבר שסיגל אותן לעצמו; אין הן

7 בתרגום ספרו הדיבר ברומן השתמשה ההוצאה לאור בכתוב באחטין, ראו באחטין, 1989.
8 דוגמה טובה לכך היא מילים מצביעות (indexical words) כמו המילים "אתה", "אתמול", "שם". את המשמעות של מילים אלו אין להבין ללא הקשר, ופעמים רבות נלווית אליהן תנועה פיזית שמצביעה על המסומן שלהן (Perry, 1979). דוגמאות נוספות שמשפיעות באופן מכריע על משמעות המילים הן הז'אנר, זהות הרובר או הנמען, או התקופה ההיסטורית.

מסוגלות להיטמע בהקשרו והן נושרות מתוכו כאילו מעצמן; שלא בטובתו של המדבר, הן מקיפות את עצמן במרכאות (באחטין, 1989, עמ' 86-87).

באמצעות רעיון הדחייה של בכטין נוכל להסביר מיהו אותו "ישן שאפילו חדש אין בו", שמסמל בעיני רבי את הלומד הכושל. יש לומדים מרשימים, שמפגינים שליטה בחומר הנלמד. אולם שליטה זו היא רק מעטפת חיצונית, הנותרת חסרת משמעות, משום שאינה מובילה לכדי אימוץ. הלמידה, לפי רבי, היא זיקה בין האינדיבידואל לבין התרבות שבתוכה הוא גדל. כדי להתפתח, עליו לשלוט בשפה ולאמץ מתוכה רעיונות וערכים המשמשים אותו בכניית זהותו. עם זאת, למרות ששליטה היא תנאי לאימוץ, היא איננה ערוכה לכך. הלומד המיטבי הוא הלומד ששולט ומאמץ. הלומד הכושל, לעומתו, הוא זה שמפגין שליטה ללא אימוץ.

אַחֲרֵי דָבָר

שָׁנוּ רְבוּתֵינוּ: אֲרַבְעָה נִכְנְסוּ לַפְּרָדָס,
וְאֵלוֹ הֵם: בֶּן עֲזַאי וְבֶן זֹמָא, אַחֲרֵי רַבִּי עֲקִיבָא...
בֶּן עֲזַאי הֲצִיץ וְנָמַת [...]
בֶּן זֹמָא הֲצִיץ וְנִפְגַּע [...]
אַחֲרֵי קִצְצֵי בְּנֵי טִיעוּת.
רַבִּי עֲקִיבָא יֵצֵא בְּשָׁלוֹם.
(בבלי, מסכת חגיגה, יד ע"ב)

אלישע בן אבויה, הידוע בכינויו "אחר", הוא אחת הדמויות המופלאות והמסתוריות בספרות חז"ל. מה הוביל את אחד מגדולי הדור – הבר-פלוגתא של רבי עקיבא, שנכנס איתו יחד לפרדס – לעזוב את אורח חייו, אמונתו, וקהילתו? וכיצד זה שגם אחרי ש"יצא לתרבות רעה" (בבלי, מסכת חגיגה, טו ע"א), המשיך להפגין בקיאות במקורות ולשמש מקור השראה לתלמידו, רבי מאיר? (בבלי, מסכת חגיגה, טו ע"ב). ייתכן שהתשובה לשאלות הללו נעוצה במשניות שלפנינו. אלישע דימה את הלמידה לכותב באמצעות דיו על גבי נייר. דימוי זה הוביל אותו להתעלם מההקשר הסוציו-תרבותי שבו מתרחשת הלמידה, ומהאופן שבו עשויה פעולה הלמידה להביא לשינוי בזהות הלומדים או במשמעות התכנים הנלמדים. בהתחשב בכך,

אין זה מפתיע כי הידע הרב שצבר אלישע בעת לימודיו לא מנע ממנו לעזוב את הקהילה שאליה השתייך, כאשר ניצב בפני שאלות קיומיות. בהלימה לכך ניתן להבין את דברי רבי יוסי ורבי כתגובה לקורות חייו של אלישע, ולא רק לדברים שמיוחסים לו במשנתנו. רבי יוסי ורבי חולקים באופן עמוק על העמדה של אלישע, משום שלדירם, היא מרוקנת את הלמידה ממשמעות. הדימוי שנקט רבי יוסי הוביל אותו להדגיש את הצדדים החברתיים שבלמידה, ובייחוד את העובדה שלמידה אותנטית מחייבת גמישות המאפשרת ללומד ולתוכן להיות בזיקה של כינון משמעות הדדית. רבי, לעומת זאת, העלה על נס את הלומד שמאמץ אל תוכו רעיונות עתיקים, וסלד מלומדים שמפגינים שליטה שאין בצידה אימוץ. התלמוד מספר כי רבי מאיר, תלמידו המובהק של אלישע, אמנם המשיך ללמוד ממנו תורה גם אחרי שרבו יצא לתרבות רעה. אולם כשנדרש התלמוד לתאר את מערכת היחסים שבין רבי מאיר התלמיד ואלישע המורה, הוא העדיף את דימוי האכילה על פני דימוי הכתיבה: "רבי מאיר רימון מצא; תוכו אכל, קליפתו זרק". לאור הפירוש שהצענו זה עתה למשניות כה-כז בפרק הרביעי של מסכת אבות, בחירה זו בוודאי לא הייתה מקרית.

מקורות

- באחטין, מיכאל (1989). *הדיבר ברומן* (תרגום: ארי אבנר). תל אביב: ספרית פועלים.
- ויגוצקי, לב (2003). *לב ויגוצקי – מחשבה ותרבות – אסופה* (עריכה: אלכסנדר קוזולין וגבריאלה עילם; תרגום: אנה וקסלר). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- משרד החינוך (2016). *תרבות יהודית-ישראלית: תוכנית לימודים בחינוך הממלכתי כיתות א-ט*. ירושלים.
- שנאן, אביגדור (2009). *פרקי אבות: פירוש ישראלי חדש*. תל אביב: משכל.

Atkinson, Richard, & Richard Shiffrin (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89-195.

Bransford, John, Ann Brown, & Rodney Cocking (Eds.) (2000). *How people learn*. Washington DC: National Academy Press.

Brown, John, Allan Collins, & Paul Duguid (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). The problem of historical consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5(1), 8-52.
- Gardner, Howard (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Kirschner, Paul, John Sweller, & Richard Clark (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Lakoff, George (1993). Contemporary theory of metaphor. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George, & Mark Johnson (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Lave, Jean, & Etienne Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Miller, George (1994). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 101(2), 343-352.
- Miller, George (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144.
- Miller, George, & Patricia Gildea (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94-99.
- Penuel, William, & James Wertsch (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Perry, John (1979). The problem of the essential indexical. *Nous*, 13(1), 3-21.
- Reddy, Michael (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, Anna (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher mental functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, John, & Rosalie Rayner (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14.
- Wertsch, James (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In Peter Stearns, Peter Seixas, & Sam Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 38-50). New York & London: NYU Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

